فاعلية برنامج تعليمى قائم على نظرية التعلم الإجتماعى لتنمية التفكيرالإيجابى لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم

أ.د /جمال عطية فايد
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنصورة

أ.د/ أحمد محمد درويش
أستاذ علم النفس المتفرغ
كلية الآداب – جامعة أسيوط

د/ محمود شوقى حسين
مدرس علم النفس المتفرغ
كلية الآداب- جامعة أسيوط

محمد المعتز أبوحسيبة محمد
باحث بقسم علم النفس

ملخص البحث باللغة العربية: هدف البحث الحالي إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تعليمى قائم على نظرية التعلم الإجتماعى لتنمية التفكير الإيجابى لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة الميدانية من (٤٠) من الطلاب ذوى صعوبات التعلم بمدرسة ديروط الاعدادية بنين، محافظة أسيوط، مقسمون إلى (٢٠) كمجموعه تجريبيه، (٢٠) كمجموعه ضابطه، وقد تم إستخدام المقاييس الأتية: مقياس ستانفورد – بينيه، الصورة الرابعة (اعداد/ لويس مليكة، ١٩٩٨)، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (اعداد/ فتحى مصطفى الزيات، ٢٠٠٧)، مقياس التفكير الايجابى (إعداد/ عبد الستار ابراهيم ،٢٠١٠)، البرنامج القائم على نظرية التعلم الاجتماعى لتنمية التفكير الايجابى لدى ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحث)، وأسفرت النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم مما يؤكد على نجاح البرنامج التعليمى فى تنميه التفكير الايجابى والدافعية للانجاز لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: برنامج، نظرية التعلم الاجتماعى، التفكير الايجابى، صعوبات التعلم.

فاعلية برنامج تعليمى قائم على نظرية التعلم الإجتماعى لتنمية التفكيرالإيجابى لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم

أ.د /جمال عطية فايد	أ.د/ أحمد محمد درويش	د/ محمود شوقى حسين	محمد المعتز أبوحسيبة محمد
أستاذ الصحة النفسية	أستاذ علم النفس المتفرغ	مدرس علم النفس المتفرغ	باحث بقسم علم النفس
كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنصورة	كلية الآداب – جامعة أسيوط	كلية الآداب- جامعة أسيوط	

مقدمة:

يعد مصطلح صعوبات التعلم هو مصلحًا حديثًا نسبيًا حاول العلماء إستخدامه قبل (٢٠) عامًا ليوضحوا إعاقة غير واضحة وغير ظاهرة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير قادرين على مواكبة أقرانهم فى التقدم الأكاديمى نظرًا لأنهم يعانون من ظواهر متعددة مثل قصور فى التعبير اللفظى أو النشاط الزائد أو الشرود الذهنى وغيرها،ومنذ عام(١٩٦٣) حاول كثير من العلماء تعريف مصطلح صعوبات التعلم، حيث تنوعت تلك التعريفات بين الشاملة وغير الشاملة (جمال القاسم،٢٠٠٠، ١٣).

ويعتبر موضوع صعوبات التعلم من المواضيع المهمة فى وقتنا هذا، لأنه يخدم شريحة لا بأس بها من المجتمع وهى تعتبر شريحة حديثة نسبيًا قياسًا بالفئات الأخرى لكنها تتزايد بشكل ملحوظ نتيجة لتطور عمليات الكشف والتشخيص، لذا فقد إهتم فى هذا الموضوع الكثير من الأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الإجتماع وغيرهم (ريماخضر،٢٠٠٧ ،٥).

وفى ظل مجريات العقل وأحداثه المتلاحقه والتى يغلب عليها الطابع غير السوى اجتماعيًا وفكريًا تبرز أهميه التفكير الإيجابى ذلك التفكير الذى يخرج الإنسان من حاله التوتر والقلق ويدعوه إلى التفاؤل ليصل به إلى حاله الهدوء والسكينه مع النفس إذ يصبح ضرورة ملحه فى الأوقات العصيبه الحاليه التى يمر بها مجتمعنا حيث يساعد على التفاؤل والأمل ورؤيه الأمور بشكل إيجابى لاتخفى قيمته أو باعتباره سندا ضروريًا يعين الإنسان فى مواصله مسيرة حياته ومواجهة التحديات العصريه والمجتمعيه، والفارق بين الإنسان الناجح وغير الناجح هو التفكير

فبعض الاشخاص يتجه به إتجاه إيجابى فينجح في حياته، والبعض الأخر يتخذ إتجاه التفكير السلبى فيخفق في حياته (Chandler,S.2004 ,137).

وتتميز عملية التفكير بأنها عملية إنسانية تتطلب تنميتها وتعلمها جهوداً متميزة من أطراف عديدة، في مراحل العمر المختلفة وهى ذات صلة بالنواحى البيئية والوراثية من حيث المجالات الجسمية والانفعالية والاجتماعية والثقافية والحضارية، والانسان يولد ولديه آلة التفكير وهى العقل وإن هذا العقل البشرى يركز على شيء بحد ذاته، ويحاول أن يلغى الفشل في حياته ويفكر بالسعادة ولهذا يجب أن يتدرب على مهارة التفكير الايجابى لتحويل كل أفكاره وأحاسيسه لتكون في خدمة مصالحه وحاجاته (Carr,A.2004,77).

كما يشير بندورا Bandura إلى التفكير الإيجابى بإعتباره نمط من أنماط التفكير المنطقى التكيفى الذى يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامه والتى يحملها فى بعض المعتقدات التى توجه أفكاره ومشاعره فى وجهه سلبيه وهو يشمل السيطره الأوتوماتيكيه لبعض الافكار عن غيرها فى توجيه مشاعر الفرد وضعف القدره على التخلص منها والمبالغه فى رؤيه الأخطاء والنقائص والإستعداد المسبق لقبول الكل او لا شيء غير الكل والنظر الى العيوب والإقلال من حجم المميزات (Stallard, P, 2003, 69).

كما يرى الكثيرين من علماء علم النفس أن نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة قد قدمت اطار تفسيريا ذا قيمة نظرية وتطبيقية للسلوك الانساني في سياقه الاجتماعي والبيئي الذي يحدث فيه وهو ما أغفلته غيرها من النظريات ، ومع هذا فان هناك تساؤلات ما زالت تحتاج الى اجابات علمية مقنعة حول التعلم بالملاحظة . (فتحى الزيات ،٢٠٠١، ٣٨٤).

مما سبق يتضح لنا أن التفكير الايجابى ودافعية الانجاز مطالب أساسية لنمو الاتجاه الإيجابى نحو التعلم، وتساعد على رفع الكفائة الفكرية لدى الطالب وأن الحاجة إلى صقل المواهب وتنميتها لدى الطلاب يتطلب حدوث تفاعل بين متغيرات عديدة ذات إرتباط إيجابى بأركان العملية التعليمية.

المشكلة:

إن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قد يتعرضون للإضطرابات النفسية أكثر من غيرهم نتيجة لصعوبة توافقهم النفسى والتربوى والإجتماعى مع أقرانهم، والمنهج الدراسى وأساليب التدريس والتعليم، مما يؤدى إلى تفاقم حالتهم النفسية وظهور العديد من المشكلات السلوكية لديهم،

حيث تؤثر فى علاقته مع أفراد الأسرة والأصدقاء وعلى تحصيله الأكاديمى، وإذا ترك بدون تدخل وقائى أو علاجى سيعانى من الضيق والعزلة وقد يترك المدرسة، وقد أثبتت الدراسات أن التدخل فى المرحلة الدراسية من خلال تقديم الخدمات المناسبة يساعد الأفراد على تحسن مستواهم الأكاديمى وتقوية علاقاتهم الإجتماعية والوصول إلى علاقات أفضل مع الآخرين (يحى القبالى، ٢٠٠٨ ،٢٧).

كما يعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية فى حياة الإنسان، فهو يساعد على توجه الحياة وتقدمها، كما يساعد على حل المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم فى أمور كثيرة وتسييرها لصالحه (زياد بركات،٢٠٠٦، ٤).

ومن هنا ظهر الإهتمام بالتفكير الإيجابى من حيث أنه نمط من أنماط التفكير يرتقى بالفرد ويساعده على إستثمار عقله ومشاعره وسلوكه، وتغيير حياته على نحو أفضل بإستخدام أنشطة وأساليب إيجابية (سامية الأنصارى،٢٠١٢،٦).

حيث يعد التعلم المحور الأساسي لنظرية التعلم الاجتماعي، ومن المعلوم أن الانسان هو اقدر المخلوقات على التعلم، واكثرها حاجة اليه وذلك لما التعلم من اهمية في حياته ووجوده واستمراريته بعامة والتنشئة الاجتماعية بخاصة، فالتعلم هو تغيير شبه دائم في اداء المتعلم نتيجة ظروف الخبرة والممارسة والتدريب وما دامت البيئة التي يعيش فيها الانسان دائمة التغير والتقلب، فأنه سيضطر إلى تغيير سلوكه تغييرا طفيفا أو كبيرا حتى يستطيع التكيف معها، ويكون هذا التكيف من أجل هدف معين أو قد يكون من اجل اكتساب مهارة أو معرفة أو تعلم من أجل حل المشكلات أو تعلم لاستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، أو تعلم لكسب عادات وقيم اجتماعية، ولذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

هدف البحث

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية البحث:

١- دراسه مفهوم التفكير من زاويه الاتجاه الايجابى او السلبى نحو الحياه يلقى الضوء على ان من عوامل نجاح انواع التفكير المختلفه ان يكون مرهونا بالتوجه الايجابى بمحتوى التفكير والقناعات الداخليه التى توجه الفرد.

٢- يعتبر التفكير الايجابى نوع من أنواع التفكير التى تساعد الفرد على حل المشكلات بصورة اكثر ايجابيه بحيث تجعله يركز على استخدام اساليب واستراتيجيات فعاله لحل المشكله لثقته فى قدراته وامكانياته ولثقته ايضا ان المشكله يمكن معالجتها.

٣- تمهد هذه الدراسة لدراسات مستقبلية يمكن من خلالِها التعرف على الكثير من المتغيرات النفسية التى تساعد المؤسسات التعليميه على تحسين آداء الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

٤- إهتمام الدراسة الحالية بمرحلة مهمة في حياة الطلاب وهى المرحلة الإعدادية وهى مرحلة لها تأثير كبير جدًا على حياة الطلاب سواء التعليمية أو الشخصية لا نها تعتبر مرحلة انتقالية بين إنتهاء مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة لدى الطلاب ولذلك لها تأثير كبير على تكوين إدراكه العقلى والفكرى وتكوين ملامح شخصيته التى سوف يتعامل بها في المستقبل في جوانب حياته المختلفة، لذلك لابد من بناء هذه المرحلة بناء سليًا، وتأسيسها على أسس نظرية صحيحة.

الإطار النظري

أولاً: نظرية التعلم الاجتماعى: Social Learning Theory يعد التعلم المحور الأساسي لنظرية التعلم الاجتماعي، ومن المعلوم أن الانسان هو اقدر المخلوقات على التعلم، واكثرها حاجة اليه وذلك لما التعلم من اهمية في حياته ووجوده واستمراريته بعامة والتنشئة الاجتماعية بخاصة، فالتعلم هو تغيير شبه دائم في اداء المتعلم نتيجة ظروف الخبرة والممارسة والتدريب وما دامت البيئة التي يعيش فيها الانسان دائمة التغير والتقلب، فأنه سيضطر إلى تغيير سلوكه تغييرا طفيفا أو كبيرا حتى يستطيع التكيف معها، ويكون هذا التكيف من أجل هدف معين أو قد يكون من اجل اكتساب مهارة أو معرفة أو تعلم من أجل حل المشكلات أو تعلم لاستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، أو تعلم لكسب عادات وقيم اجتماعية. (محمد خطاب، ٢٠٠٢، ١٨).

وتنطلق هذه النظرية من إفتراض رئيسى مفاده أن الإنسان كائن إجتماعى يعيش ضمن مجموعات يؤثر فيها ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوكيات الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والإتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ومحاكاة هذه السلوكيات، وتلعب إجراءات التعزيز أو العقاب البديلى دورًا فى إحتمالية تعلم مثل هذه السلوكيات أو عدمه (عماد الزغول،٢٠١٠، ١٦٦).

تعتبر نظرية التعلم الإجتماعى لبندورا من النظريات التى تقوم على النمذجة والتقليد والمحاكاة وتعلم المهارات والسلوكيات من خلال مشاهدة سلوكيات النموذج الصحيح والتأثر به والتعلم منه مع إستخدام التعزيز للسلوك الصحيح (جمال الخطيب،٢٠٠٣، ٥٤).

كما تشير نظرية التعلم الإجتماعى إلى أن الكثير من التعلم يحدث إجتماعيًا من خلال عمليات غير متضمنة في التعلم الإجرائى فالأفراد يتعلمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الإجتماعى، فهم يتعلمون إجتماعيًا دون حاجة إلى تلقى معززات مباشرة، فنحن نكتسب الكثير من السلوكيات من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وقراءة المجلات ومشاهدة البرامج التليفزيونية.

اهتم باندورا (Bandura) صاحب نظرية التعلم الإجتماعى بالأبحاث التقليدية محاولاً تطبيق مبادئها على التعلم الإنسانى، ومن وجهة نظره فإن التعلم المعرفى الإجتماعى يعنى أن المعلومات التى تحصل عليها من خلال ملاحظة الأشياء وسلوك من هم حولنا تؤثر في طريقة تصرفنا (Elliotte,S.N.2000).

يندرج مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة ضمن حقل سوسيولوجيا التربية، و يقوم على افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكاتهم، أي أن باستطاعته التعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها و إمكانية التأثر بالثواب و العقاب على نحو بديلي (غير مباشر) و هذا ما يعطي التعليم طابعاً تربوياً لأن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي (عبد المجيد النشواتي ،٢٠٠٥).

وتعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة و التقليد، أو نظرية التعلم بالنمذجة، أو نظرية التعلم الاجتماعي، و هي من النظريات التوفيقية؛ لأنها حلقة وصل بين النظريات السلوكية و النظريات المعرفية، ففي التعلم الاجتماعي يتم استخدام كل من التعزيز الخارجي و التفسير الداخلي للتعلم (خالد أبو شعيرة و أحمد غباري ، ٢٠٠٩).

العمليات المتضمنة في التعلم بالملاحظة:

يرى باندورا ضرورة توفر أربع عمليات أساسية في التعلم بالملاحظة وهى الانتباه، والاحتفاظ، وإعادة الإنتاج الحركى، والتعزيز (Santrock,J.W. 2008).

١- الانتباه Attention : يعد الانتباه العملية الأولى التى يجب أن تحدث فى التعلم بالملاحظة فعند تقليد سلوك شخص ما يجب عليك الانتباه إلى سلوكه وأقواله وهيئته فإذا كنت مهتمًا بتحسين مهاراتك التمثيلية (الدراما) فيجب عليك الإهتمام إلى كلمات وحركات يدى وإنفعالات من يقوم بتدريبك، ومن العوامل التى تثير إنتباهك إلى النموذج هو ما يتمتع به النموذج من دفء، وقوة، وجاذبية، وإبتعاده عن النمطية، ولهذه الأسباب فإن الانتباه هو على درجة بالغة الأهمية لأنه يمكن الفرد الإنتقال إلى المراحل الأخرى.

٢- الإحتفاظ Retention: إن الإحتفاظ هو العملية الثانية الضرورية لحدوث التعلم بالملاحظة، فإذا أردت تعلم سلوك النموذج فيجب عليك أن ترمز المعلومات المتعلقة بالنموذج وتحتفظ بها في ذاكرتك وتنظمها من أجل سهولة إسترجاعها، فإذا كنت تريد تعلم الرسم فسوف تكون بحاجة إلى تذكر ما قاله المعلم من تعليمات ومن حركات تتعلق بكيفية الإمساك بالفرشاة ومزج الألوان المختلفة.

٣- إعادة الإنتاج الحركى Motor Reproduction : ويقصد بها قدرة الملاحظ على تكرار السلوك الذى صدر عن النموذج بحرية، فإذا أردت تعلم السباحة فسوف تكون بحاجة إلى تكرار حركات المدرب مثل حركات الذراعين والقدمين والرأس، فتكرار هذه الحركات يزودك بتغذية راجعة عن درجة إتقانك لهذه الحركات وخصوصًا عندما تكررها أمام النموذج.

٤- التعزيز Reinforcement : يعد التعزيز العنصر النهائى البالغ الأهمية في عملية التعلم بالملاحظة ففى بعض المواقف قد تنتبه إلى سلوك النموذج، وتحتفظ بالمعلومات في الذاكرة، وتمتلك قدرات حركية مرتفعة لأداء أفعال النموذج ولكنك قد لا ترغب بتكرار سلوك النموذج لعدم توفر معززات تشجعك على تكراره، فكما تعرف يلعب التعزيز دورًا هامًا في المحافظة على السلوك وتكراره ودورًا هامًا في إكتساب السلوك الذى سوف نتعلمه لأول مرة.

يعتبر التوحد Identifing عنصرًا آخر مهمًا لفهم الكيفية التى يحدث بها التعلم والعوامل المؤثرة فيه، فالأفراد دائمًا يميلون إلى التوحد مع الأشخاص الذين يشاهدونهم، فإذا وضعنا أنفسنا مكان الأفراد الآخرين ولو لبرهة قصيرة فإننا قادرين على فهم أثر المعززات

والمعاقبات التى يتلقاها الفرد بشكل أفضل وتسمى هذه الظاهرة بالتعزيز البديلى أو العقاب البديلى، لذلك فإن التعلم بالملاحظة قد يحدث من خلال الخبرات الإبدالية فالفرد يتعلم سلوكات جديدة أو يغير من سلوكاته عندما يلاحظ أن غيره قد كوفئ أو عوقب على سلوكيات تشبه سلوكياته، أى أننا نتصرف كما لو أننا نحن الذين تلقينا المعززات أو العقوبات وسوف يتم توضيح ذلك بشكل أكثر من خلال تناولنا لنتائج التعلم بالملاحظة (Davis,T.W. 2004).

طرق حدوث التعلم: حسب النظرية الاجتماعية في التعلم، فإن الفرد يتعلم من خلال مشاهدة سلوك الآخرين. ويكون التعلم حسب الأنماط التالية:

* الامتناع (الإحجام): ففي كثير من الأحيان نتعلم ألا نفعل الشيء الذي نعرف كيف نعمله لأن النموذج (القدوة) الذي نلاحظه أحجم عن فعله، أو عوقب بعدما فعله، أو فعل شيئا مختلفا عما قصدنا عمله. فالمتعلم هنا يقلد ما يراه أمامه، فيكف عن العمل. فالملاحظة كانت سببا في ترك العمل.

* الإغراء (Disinhibition) : ويكون حين نقوم بعمل لا يكون عادة مقبولا، لكننا نفعله لأننا نرى نموذجا يفعله ولا يعاقب. مثال ذلك طالب يرى الفوضى عند مقصف المدرسة ويرى عدم الاهتمام بالنظام ولا أحد ينكر ذلك من المعلمين فيقوم بعمل الشيء نفسه، ففعل الآخرين لهذا العمل غير المقبول وعدم وجود عقوبة يؤديان إلى أن يتعلم الفرد فعل ذلك الشيء.

التيسير Facilitation .حيث يقوم الفرد بعمل شيء ما لم يكن يفعله عادة، ليس بسبب أنه ممنوع بل بسبب أنه ليس لديه دافع لفعله، لكنه يتشجع لفعله بعد رؤيته لمن يفعله. مثل أن يقوم شخص بالتصفيق لمحاضر أعجبه حديثه بعد أن يبدأ غيره بالتصفيق (جودة عبد الهادى، ٢٠٠٧).

تطبيق نظرية التعلم الاجتماعى في العملية التعليمية:

يتم تطبيقها في المدارس وغيرها، وبالطبع فإن كل يجب أن التطبيقات التربوية لنظرية التعلم مدرس يريد لطلابه أن يكونوا أنجح الأشخاص وأن يتعلموا أفضل تعليم، ومن الجدير بالذكر أن الطريقة التي يتم التدريس بها والاستراتيجيات التي يتم اتباعها إلى جانب بيئة الفصل الدراسي المتوفرة لها تأثير على التدريس والتعلم، وفي التالي بعض الطرق التي يمكن عن طريقها الاستفادة من نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في الصف الدراسي:

١-السلوك:

إن الإدارة الجيدة للصف الدراسي تُعتبر مفتاح النجاح للتدريس والتعلم، فبدونها قد تحدث الفوضى وذلك سوف يعيق المعلم والطلاب، ومن الممكن أن تُستخدم نظرية التعلم الاجتماعي من أجل تعليم وتشجيع السلوكيات المرغوب فيها بالفصل عن طريق استخدام التعزيز الإيجابي والمكافأة.

فمثلًا: في الغالب ما سوف يكرر الطلاب الذي تم مدحهم لقيامهم برفع يدهم للتحدث ذلك السلوك مجددًا، كما أن زملائه سوف يحذو حذوه ويرفعون أيديهم بعد أن يلاحظوا أن السلوك أدى إلى نتيجة إيجابية، في حين أنه وعلى العكس من هذا فإن الطالب الذي سوف يتم توبيخه على أي سلوك غير مرغوب فيه سيكون أقل عرضةً في تكرار ذلك السلوك، كأقرانهم ممن يرغبون كذلك في الابتعاد عن النتيجة السلبية لتكرار الإجراء (جمال الخطيب، ٢٠٠٧).

٢-التعليم:

قبل عرض أي شيء للطلاب، من الهام أن نحصل على الاهتمام الكامل، ويُعتبر الاحتفاظ بالسلوك أو المعلومات التي يتم عرضها على هيئة نموذج مفتاحًا للتعلم الفعال والناجح، وبالطبع يتعلم الطلاب الفرديين بالعديد من الطرق، تتمثل واحدة من هذه الطرق التي يمكن عن طريقها مساعدة الطلاب في الاحتفاظ بالمعلومات والسلوكيات في مزج أكبر عدد ممكن من الأنشطة المتنوعة في الدرس، ومن الجدير بالذكر أن النهج متعدد الحواس في التعلم يساعد على زيادة الاستبقاء ، فعلى سبيل المثال، خلال تدريس المادة لفظيًا، يمكن أن تُستخدم الوسائل المرئية للمساعدة في تعزيز المعلومات.

٣-تحفيز الطلاب:

مثلما حدد البرت باندورا لنجاح التعلم الذي يقوم على الملاحظة، فينبغي أن يتم تحفيز الطلاب لإعادة فعل السلوك، وقد أشارت الدراسات إلى أن المدرسين العاطفيين والمتحمسين عند التدريس يمكنهم أن يحفزوا طلابهم على التعلم إذ من الممكن أن يقلدوا معلمهم، ومن خلال نظرية ألبرت باندورا وأثارها التعليمية، ويمكن للمعلمين تحفيز الطلاب خارجيًا عن طريق المكافآت والتعزيز الإيجابي، كما يمكن المساعدة في تعزيز الدافع الذاتي للطلاب وفاعليتهم الذاتية بالإقناع اللفظي والتعزيز الإيجابي والتعليقات البناءة (عبد الكريم بلحاج، ٢٠٠١).

التفكير الإيجابى: Positive Thinking

يقول كل من مارتن سيلجمان وميهالى شيكزينتمهالى Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M, 2014 أن علم النفس ليس علما لدراسه المرض والإستسلام والانهيار والانهزام النفسى فقط ولكنه علم لدراسه قوى وفضائل النفس الانسانيه وقيمها وانه طريق ينبغى الا ينحصر فى اصلاح ما تم افساده فى ههذ النفس بل يجب أن يسبق الاصلاح والعلاج النفسى الوقايه والتنميه والتطوير كما يجب أن نتذكر دائما أن علم النفس ليس علما طبيا ينصب اهتمامه على الصحه والمرض فقط ولكنه علم يجب أن يهتم بتطوير قوى الانسان وفضائله ليصير متفوقا وكفا فى معظم سياقات الحياة كالعمل والتربيه ومراحل النمو والارتقاء والابداع والاكتشاف (محمد نجيب الصبوة، ٢٠٠٨، ١٧).

وبهذا أصبحت الدراسات النفسيه تركز على مكامن القوة فى نفسيه الانسان كالسعاده والطمأنينه والأمل والاستقرار النفسى والتقدير الاجتماعى والقناعه بهدف التغلب على الضغوط التى تؤدى بالانسان الى اضطرابات بالصحه النفسيه (Seligman, M. E,2004,4) .

وينظر علم النفس الإيجابى الى الجوانب الإيجابيه فى الشخصيه على أنها النسق الكلى الذى يؤثر فى حياة الانسان (Jarrar, A. G.,2013,17).

تعرف (Bamford, C. D,2009,123) التفكير الإيجابى بأنه تفكير بناء توالدى هدفه هو الفعاليه والبناء حيث أنه يشير الى امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابيه المتفائله تجاه المستقبل واقتناعه بقدرته على النجاح.

ويرى (Anthony,f,2010,10) أن التفكير الإيجابى أكثر من كونه النظر الى الجانمب المضىء بل هو اسلوب حياة نتيجه أن تكون راضى وسعيد ومنجز أكثر من أى وقت مضى لذا فالتفكير الإيجابى يتطلب من الشخص تغيير داخلى حقيقى.

فى حين ينظر ابراهيم الفقى (٢٠١١، ١٦٦) إلى التفكير الإيجابى على أنه مصدر قوة ومصدر حريه أيضا لأانه يساعد على التفكير فى الحل حتى يجده وبذلك يزداد مهارة وثقه وقوة ومصدر حريه لأن الإنسان سيتحرر من معاناة سجن التفكير السلبى وآلامه وآثاره الجسميه.

مهارات التفكير الإيجابى:

من خلال المفاهيم التى سبق عرضها عن التفكير الإيجابى حددت الدراسه الحاليه مهارات التفكير الإيجابى فى ثلاث مهارات رئيسيه هى:

أولا: مهارة الحديث الإيجابى للذات:

إن حديث الذات الإيجابى هو أحد الاساليب والطرق الفعاله فى برمجه هقلنا الباطن على النجاح وحديث الذات الإيجابى يعرف أيضا بأنه تصريح تأكيدى ذاتى والتصريح التاكيدى يهدف الى تعزيز فكرة معينه عن الذات والتأثير عليها لذلك عندما نفكر فى فكرة معينه مرارا وتكرارا فاننا نعززها ونؤكد عليها حتى تصير حقيقه واذا نظرنا الى ما نفعله هو أننا نرسخ معتقدا او فكرة معينه لدينا عن طريق تسجيلها فى البناء العصبى للمخ والذى يتم معالجته من خلال عقلنا الباطن او اللاشعور وبمجرد ان يصدق عقلنا الباطن فكرة معينه تصبح بمثابه فكرة حان وقتها (لورانس، ٢٠٠٤، ١٦٦).

ثانيا: مهارة التخيل:

تعرف (أمال صادق ، وفؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦، ٥٨٥) التخيال بأنه حدوث تمثيل عقلي أو صورة ذهنية للشيء الذي سبق للمرء أن تعرض له ، ولا يكون له وجود فعلي لحظة تصوره ، واعتبر التصور الحسي استراتيجية لتخزين المعلومات عل ي هيئة صور ذهنية تعتبرنظائر مباشرة للأشياء والأفعال ، وتعتمد علي الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لها.

كما عرفه عبد المنعم الحفنى (٢٠٠٣، ٥٠) بانه مهراة معرفيه يتدرب عليها الطفل وتصقل هنده وتساعده على التوافق من بعد فى مواقف مماثله.

ثالثا: مهارة التوقع الإيجابى:-

يشير (Stallard, P, 2003,33) الى أن الاعتقاد يساعد على التوقع وفهم ما يحدث فى حياتنا وهذا بدوره يقودنا الى توقع أن اشياء أكيده سوف تحدث وهنا قد يكون الاعتقاد مفيدا وايجابيا وقد يكون هذا الاعتقاد أقل فائدة وسلبيا وفى حاله الاعتقاد السلبى فانه يقودنا الى اختيارات غير ملائمه واتخاذ قرارات خاطئه وتكوين افتراضات غير صحيحه عن حياتنا مما يجعلنا نشعر بالفشل.

ولان التوقعات مكتسبه وليست فطريه فهى تعتبر قابله للتعديل وليست ثابته ويمكن ان يتعلم الفرد كيف يخلق توقعات تزيد من تقديره لذاته وثقته بنفسه وتجعله يدرك أنه يمتلك

معطيات التأثير فى الاحداث وذلك عندما يختار الفرد التوقعات التى تلائم حقبقه ما يحدث فان ذلك يرفه من تأكيد الذات لديه وعلى النقيض من ذلك عندما يجد الفرد سلسله من التوقعات التى تعد غير واقعيه والتى لاتلائم الحقيقه التى توقعها حينئذ تثير هذه التوقعات غالبا استجابه محزنه ومن ثم ينخفض تقدير الذات (الفرحاتى السيد ، ٢٠٠٥، ١٧٠).

أبعاد التفكير الإيجابى:

أن التفكير الإيجابى يدور حول الخبرة الذاتيه الإيجابيه وتنقسم الى:-

- تفكير على مستوى الفرد:-

ويرتبط بالسمات الشخصيه الإيجابيه والقدره على الحب والعمل، الجسارة، الجرأة، الشجاعه، التسامح، التخلص من القلق، المهارات الاجتماعيه، الاحساس بالجمال، الطموح القدوم على المجازفه، الغفران، الابداع، الانجاز، الانفتاح على المستقبل، الروحانيه الموهبه المرتفعه، الحكمه، المعارف البناءة حول المستقبلوالتى تتضمن التفاؤل والامل والايمان والولاء.

- تفكير على مستوى الجماعه:-

فيتعلق بالفضائل الاجتماعيه التى تنقل الافراد تجاه المواطنه الافضل، وهى المسؤوليه الرعايه، الايثار، ومعرفه الحلول، والبدائل لحل المشكلات، الاعتدال، والاخلاقيات فى العمل(ولاء حسين حسن، ٢٠١٢، ١٨).

أهمية التفكير الإيجابي:

يرى (Seligman, M. E, 2004,8) ان التفكير الإيجابى يبعث الاحساس بالسعادة والنجاح والرضا عن الحياة فالانسان يسعى مهما كان عمره ومهما كان الزمان او المكان الذى يعيش فيه الى ان تكون حياته وحياه من حوله مليئه بالسعاده والرفاهيه والنجاح المتواصل فى شتى مجالات الحياه وان ما يمكن الانسان من الوصول الى مراده ان يقوم فى البدايه بتحسين مستويات تفكيره وذلك بتبنى منهج فكرى سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياه بصفه عامه وان يدرب نفسه على التخلى عن الافكار السلبيه التى تحد من قدراته والتى تضيع جهوده فى سبيل تحقيق ما يصبو اليه من أهداف فى حياته.

أنواع التفكير الإيجابي:

- تفكير إيجابي لتدعيم وجهات النظر وهذا النوع يستخدمه بعض الناس لتدعيم وجهات نظرهم حتى لو كانت خاطئة، مثلاً المدخن الذي يبرر تدخينه.

- تفكير إيجابي بسبب التأثر بالآخرين من أقارب وأصدقاء أو برامج، وهذا النوع جيد أن كان مستمراً ويدعم بأسلوب وقيم وأفكار الشخص نفسه، مثلاً ممارسة الرياضة بالتأثر بالأصدقاء.
- تفكير إيجابي بسبب التوقيت كما يحدث للبعض من روحانية في شهر رمضان المبارك، كذلك التفكير الإيجابي في المعاناة كما نرى عند بعض الناس عندما يواجه الصعوبات فأنه يقترب من الله أكثر ويستفيد من هذه التحديات لاكتساب خبرات ومهارات تنفعه في حياته.
- التفكير الإيجابي المستمر في الزمن وهو أفضل أنواع التفكير الإيجابي وأقواها، لأنه لا يتأثر بالمكان ولا بالزمان أو المؤثرات، عادة أكتسبها الشخص فمهما كانت الظروف من حوله، نجده يشكر الله دائماً ويفكر في الحلول والبدائل، هذا الشخص نجد حياته هادئة ومتزنة وسعيدة.

صعوبات التعلم: **Learning Disabilities**

يعد مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلحً حديثًا نسبيًا حاول العلماء استخدامه قبل(٢٠) عامًا ليوضحوا إعاقة غير واضحة وغير ظاهرة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير القادرين على مواكبة اقرانهم في التقدم الاكاديمى نظرًا لانهم يعانون من ظواهر متعددة مثل قصور في التعبير اللفظى او النشاط الزائد او الشرود الذهنى وغيرها ومنذ عام ١٩٦٣ حاول كثير من العلماء تعريف مصطلح صعوبات التعلم، حيث تنوعت تلك التعريفات بين الشاملة وغير الشاملة (جمال مثقال القاسم،٢٠٠٠، ١٣).

وصعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، او الحديث او القراءة او الكتابة او الاستدلال او القدرة الرياضية وهذه الاضطرابات ذاتية– داخلية المنشأ، ويفترض ان تكون راجعة الى خلل في الجهاز العصبى المركزى ويمكن ان تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن ان تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الادراك والتفاعل الاجتماعى لكن هذه المشكلات لا تكون، او لا تنشى بذاتها صعوبات تعلم ومع ان صعوبات التعلم يمكن ان تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل قصور حسى او تأخر عقلى او اضطراب انفعالى جوهرى، او مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية او تدريس– تعلم غير كافى او غير ملائم الا انها ليست نتيجة لهذه الظروف او المؤثرات (فتحى الزيات،٢٠٠٠، ١٢٢).

اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإستخدامها، والذى قد يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء، والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية واللفظ يضم شروطًا وحالات مثل الاضطرابات الإدراكية والتلف الدماغى والخلل الوظيفى الصغير للمخ وعسر القراءة والحسية النمائية والتعريف لا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساسًا عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تأخر عقلى أو اضطراب إنفعالى أو حرمان بيئىء وثقافى وإقتصادى (محمد جابر،٢٠٠٥، ٢٣١).

ويوضح السيد عبد الحميد (٢٠١٠، ٣٠) أن مفهوم صعوبات التعلم أو الصعوبات الخاصة في التعلم يشير إلى فئة غير متجانسة من المتعلمين داخل الفصول الدراسية العادية يعانون من واحدة أو أكثر من العملات النفسية الأساسية نتيجة إحتمال إصابتهم بخلل في الجهاز العصبى المركزى مما يؤدى إلى قصور لديهم في الإستماع، القراءة، التفكير، الكتابة، التعبير الشفوى، أو إجراء العمليات الحسابية الأولية، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من تباعد بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع رغم أن ذكاءهم متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من الحرمان أو الإعاقات الحسية أو البدنية أو نواحى القصور البيئية أو الاضطرابات الإنفعالية الشديدة.

تصنيفات صعوبات التعلم:

توجد تصنيفات عديدة لذوي الإحتياجات الخاصة فالبعض يصنفها إلي الفئات السبع التالية:

١- التخلف العقلي Mental Retardation

٢- الإعاقة السمعية Hearing Impairment .

٣-الإعاقة البصرية Visual Impairment.

٤- إضرابات الكلام واللغة Speech and Language disorders .

٥ - الإعاقة الجسمية Physical Disability .

٦- صعوبات التعلم Learning Disabilities

٧- الإعاقة الانفعالية Emotional Impairment . (جمال عطية ،٢٠٠٣).

- التلاميذ بطيئو التعلم:

يطلق اصطلاح بطيء التعلم على التلميذ الذى يجد صعوبة في تكيفه مع المقررات المدرسية بسبب قصور في ذكائه وفى قدراته على التعلم، ويكون معدل نمو بطئ التعلم اقل مقارنة بالعاديين ولكن ليس بدرجة كبيرة، وقد يظهرون ضعفا في السمع والكلام والابصار (Shaw,S.Grimes,D.&bulman,T,2015,13).

ولديهم معاناة في تعلم الأشياء العقلية، ولكنهم قد يحرزون تقدمًا في النواحى غير العقلية مثل القدرة الميكانيكية والذوق الفني، فالتلميذ بطيء التعلم لديه ضعف في القدرة العقلية، ويتم تشخيصه من اخصائى نفسى واجتماعى ونمائى، ويعانى من قصور في جميع المواد وفى السلوك التكيفى الاجتماعى، ولكنه قابل للتعلم(Nolet,V.Tindal,G.2005,167).

- أسباب بطء التعلم:

يرجع بطء التعلم الى قصور في ذكاء وقدرة التلميذ بحيث يؤثر على فهم وتعلم ما يوكل اليه مقارنة باقرانه العاديين، وقد يعود بطء التعلم لاسباب نفسية او اجتماعية او عقلية او الى نقص في مهارات التعلم، وعادة ما تكتسب تلك الفئة المهارات والمعارف بنفس الطرق التي تصلح للعاديين، واذا كان بطء التعلم يرجع الى نقص في قدرات الطفل العقلية والسلوكية والاجتماعية فان الامر يحتاج لبرامج تربوية وسلوكية مخصصة تقدم للتلاميذ لتساعدهم في تنميتهم بشكل طبيعى (subrmaniam,V.Abdullah,S.2009,69).

أسباب صعوبات التعلم:

العوامل المسببة لصعوبات التعلم:

إن صعوبات التعلم بشكل عام ناتجة عن تفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الفسيولوجية فقد قورن بين الأطفال التوائم المتطابقة (Identical Twin) فوجد أن كلا الطفلين يعانون من المشكلة ذاتها في حين أنها قلت في التوائم الأخوية (Fraternal Twins) وهناك من قارن بين بيئات معدمة وبيئات غنية من خلال عينات تمثل الوسطية وتوصلت نتائج الدراسات إلى أن صعوبات التعلم أكثر إنتشارًا في الأوساط المعدمة منه في البيئات الغنية (قحطان الظاهر،٢٠٠٤، ٤٣).

وعليه فإنه يمكن الإشارة إلى أهم العوامل التي تؤدى إلى صعوبات التعلم والتي يمكن حصرها فيما يلى:

أولاً: العوامل الفسيولوجية وتشمل:

١- العوامل الوراثية:

من أصحاب هذه النظرية شيلور Sheilder و فرنون Vernon ومونى Mane حيث يرجعون إنخفاض قدرة الطفل على التعلم إلى الضعف العام في القدرة الذهنية وإمكانياته اللغوية والقدرة على الكلام والحركة والإدراك ومن الذين أكدوا على أهمية العوامل الوراثية أون Owen فقد دلت الدراسات التي قام بها عام ١٩٧٨ لحالات التوائم بأن بعض صعوبات التعلم منتشرة بين أسر معينة وأنها وراثية (السيد سليمان ،١٩٩٢، ١٤١).

ولكن ظهور هذه الصعوبات بين أفراد الأسرة الواحدة قد لا يعود إلى العامل الوراثى وحده بل يمكن أن يعزى كذلك إلى العوامل البيئية كالعوامل الوراثية قد تقرر مدى القدرة الكامنة إلا أن العوامل البيئية وإختيار المدرسة وكفاية التعلم والدعم الأسرى تقرر في النهاية درجة التحصيل.

العيوب الوراثية Genetic Factors

يعتقد أن له أساس جينى فعلى سبيل المثال فإن الطلاب الذين يفقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفضلة للكلمات من المحتمل أن يكون أحد الأباء يعانى مشاكل مماثلة وهناك بعض التفسيرات عن أسباب إنتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر بأن صعوبات التعلم تحدث أساسًا بسبب المناخ الأسرى مثال أن الأباء الذين يعانون اضطراب التعبير اللغوى تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة، وفى هذه الحالة فإن الطالب يفتقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم وإكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعانى إعاقة التعلم (Lewis,A.2000) .

٢- عوامل جينية وولادية:

قد تكون صعوبات التعلم لدى الأطفال نتيجة مشكلات تحدث قبل الولادة أو في أثنائها أو بعدها فهؤلاء الأطفال غالبًا ما يكونون نتائج فترات حمل وولادة معقدة مثل تسمم الحمل والنزيف والولادة بإستعمال الأجهزة الطبية، والولادة المبتسرة والإختناق بسبب قلة الأكسجين (نبيل عبد الهادى ،٢٠٠٠، ١٥٣).

٣- خلل وظيفى في الدماغ:

قد أشار كل من لينر (Lerner,J.W.2000) وهلهان وكوفمان (Hall Ahan and Kauffman,S. 2007) إلى أن الدماغ هو الجزء المسئوول عن العمليات الحيوية في الجسم فهو المستقبل للمميزات الحية والجلد والعضلات وهو الذى يقوم بإرسال الإشارات العصبية للجسم كما يقوم بتخزين وتفسير المعلومات لذلك فإن تلفه يؤثر كثيرًا وخاصة في النمو العقلى وقد يحدث ذلك التلف قبل الولادة وأثنائها أو بعدها (قحطان الظاهر،٢٠٠٤، ٤).

٤- سوء التغذية

٥- الأمراض والعدوى:

أشار جمال الخطيب ومنى الحديدى (١٩٩٨) إلى وجود علاقة بين ردود الفعل التحسيسية وصعوبات التعلم حيث إهتم الأطباء ومربون لسنين عديدة لدراسة هذه العلامة (جمال الخطيب ، ١٩٩٨، ١٦٨).

ثانيًا العوامل النفسية:

قد يعانى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك والتذكر وتكوين المفاهيم فمن ضمن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تذكر المادة التعليمية التي تعلموها أوفهم الإتجاهات المكانية أوكتابة جملة مفيدة، وتشير الدراسات في هذا المجال إلى أن للتأثيرات النفسية أثرًا واضحًا على صعوبات التعلم ويمثل ذلك في:

١- القلق:

إن الطفل الذى تنتابه نوبات القلق الشديد في أثناء الدراسة غالبًا ما يكون أقل كفاءة ودقة في تأدية الواجبات التعليمية من حفظ وتعلم وتذكر وغالبًا ما يرافق هذه الحالة إنفعال عاطفى واضطراب جسمى وهرمونى عام يسبب اضطرابات في التفكير والنمو اللغوى السلبى (عزة الدعدع ،٢٠٠٤، ٢٠).

٢- الخوف والفزع:

يؤثر الخوف تأثيرًا مباشرًا فى قدرة الطفل على التعلم والتحصيل والتقدم الدراسى وهو مرتبط إما بالمعلم أو بطفل آخر أوبالأسرة.

٣- ضبط السلوك

٤- الإتجاهات الوالدية في التنشئة

ثالثًا المدرسة:

ا- المناهج والمقررات الدراسية

ب- الكتاب المدرسى

ج- الوسائل التعليمية

د- النشاط المدرسى

هـ- المعلم

و- نظام التقويم والإمتحانات

ز- المباني الدراسية وإمكاناتها

ح- الإدارة المدرسية والمناخ المدرسى

رابعًا وسائل الإعلام:

خامسًا النضج والتعلم:

وليس هناك شك في أن النضج يعد شرطًا للتعلم الجيد وكذلك بجانبه لا بد من توافر الدافغية الجيدة التي تحفز الطالب على بذل الجهد ويرتبط بها عدة عوامل من بينها:

- وجود مفهوم موجب يشجع الطالب على التحصيل
- وجود مستوى طموح واقعى يتفق مع قدرات الطالب وميوله
- إتجاهات وميول موجبة نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو الدراسة ككل

فإذا كانت غير إيجابية أعاقت التعلم والتحصيل

- الإتزان الإنفعالى والتوافق النفسى الذى يساعد على التحصيل الجيد
- الأسلوب المعرفى الذى يتبناه الطالب هل هو مستقل أم معتمد على الآخرين، هل هو مندفع أم متزن (نبيل عبد الهادى، ٢٠٠٠، ١٠).

- **الدراسات السابقة**:
- **أولاً: دراسات تناولت البرامج القائمة على نظرية التعلم الاجتماعى لدى ذوى صعوبات التعلم:**

دراسة وجدى عبد اللطيف(٢٠١٦) فعالية برنامج ارشادى قائم على نظرية التعلم الاجتماعى فى تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، هدفت الدراسة الحالية إلى

تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم من خلال المصادر الأربعة لفاعلية الذات التي حددها باندورا (١٩٧٧) وهى "الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والاستثارة الانفعالية"، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب بالصف الأول الثانوي من ذوى صعوبات التعلم، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٧) عاما، بمتوسط عمرى (١٦,٣٠) عاما، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء المصور (إعداد، أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي (إعداد، حمدان فضة، ١٩٩٧) ومقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية (إعداد، هيام شاهين، ٢٠١٢)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحث)، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين (القبلي، البعدي) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس فاعلية الذات في اتجاه القياس البعدي، كما لا يوجد فرق دال إحصائيا بين القياسين (البعدي، وما بعد المتابعة) لأفراد عينة االدراسة التجريبية على مقياس الدراسة.

وتناولت دراسة ميادة محمد(٢٠١٦) فاعلية برنامج إرشادى قائم على نظرية التعلم الإجتماعى فى تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وكانت عينة الدراسة مكونة من(١٢) طفلاً وطفلة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وإستخدمت الدراسة الأدوات الآتية، مقياس مهارات الحياة اليومية للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، إختبار ذكاء ستانفرد بينيه الصورة الخامسة، برنامج إرشادى قائم على نظرية التعلم الإجتماعى، وكانت أهم النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لأبعاد مقياس مهارات الحياة اليومية للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم والدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى لأبعاد مقياس مهارات الحياة اليومية للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدى.

دراسة أماني السيد عوض(٢٠١٧)، حول فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة، المعرضين لخطر صعوبات التعلم، حيث طبّق

البرنامج على عينة قوامها عشرون (٢٠) طفلا من الروضة، وأظهرت النتاج فعالية البرنامج التدريبي. واستمرارية أثره بعد مرور شهر ونصف بعد ذلك.

*** الدراسات التى تناولت التفكير الإيجابي لدى ذوى صعوبات التعلم:**

أجرى يوسف محيلان(٢٠٠٨) دراسه للتعرف على أثر التدريب على التفكير الايجابى واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى علاج التأخر الدراسى لدى عينه من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بدوله الكويت بلغ عددها ٦٤ تلميذا قسمت بالتساوى الى مجموعتين تجريبيه وضابطه وأشارت النتائج الى وجود فروق داله احصائيا لصالح المجموعه التجريبيه لاختبار التفكير الايجابى واختبار التنظيم الذاتى والتحصيل.

وكانت دراسة أمل محمد حسونة (٢٠١٥)، فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتنمية بعض خصائص التفكير الايجابى لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، أجريت على عينة مكونة من(٢٠) طفلا وطفلة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم من أطفال المسنوى الثانى والتي تراوحت أعمارهم من بين (٥-٦) سنوات وتم اختيارهم بناء على الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة حيث تم تقسيمهم الى (١٠) أطفال من المجموعة التجريبية و(١٠) أطفال من المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس، واستمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادي، وبطارية صعوبات التعلم النمائية، ومقياس خصائص التفكير الايجابى لطفل الروضة، وكانت اهم النتائج أنه توجد ذان دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال كل من أطفال المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس خصائص التفكير الايجابى لصالح التطبيق البعدى، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلى والبعدى على مقياس خصائص التفكير الايجابى لصالح التطبيق البعدى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدى بعد تطلبق البرنامج والقياس التتبعى بعد مرور شهر من انقضاء البرنامج على مقياس خصائص التفكير الايجابى وابعاده الفرعية.

بينما دراسة أسماء محمد عدلان(٢٠١٥) أثر برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير الإيجابى في تنمية الثقة بالنفس والتفاؤل والمرونة الفكرية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وهدفت هذه الدراسة الى تتبع اثر البرنامج التدريبى القائم على مهارات

التفكير الإيجابى في تنمية كل سمة من سمات الشخصية وهى(الثقة بالنفس– التفاؤل– المرونة الفكرية) لدى أفراد عينة البحث، وكانت عينة الدراسة مكونة من(٢٠) طالبة تتراوح أعمارهم بين(١٢–١٥) سنة من مستوى اجتماعى واقتصادى متوسط، واستخدمت الباحثة مقياس سمات الشخصية ، وكانت نتائج الدراسة بانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات كل من المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس سمات الشخصية (الثقة بالنفس– التفاؤل– المرونة الفكرية) المستخدمة في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى في مقياس سمات الشخصية.

• فروض البحث:

١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

٢– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

• منهج البحث:

تم إستخدام المنهج التجريبى؛ لملائمته مع طبيعة الدراسة الحالية.

• عينة البحث :

العينة : تتكون عينة الدراسة الميدانية من (٤٠) من الطلاب ذوى صعوبات التعلم بمدرسة ديروط الاعدادية بنين، محافظة أسيوط، مقسمون إلى (٢٠) كمجموعه تجريبيه، (٢٠) كمجموعه ضابطه.

أدوات الدراسة:

تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهى:

١– مقياس تشخيصى: وهو المقياس الذى إستخدمه الباحث فى تقدير درجات التلاميذ وتصنيفهم من صعوبات التعلم وهو:

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (اعداد/ فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٧).

مقاييس البطارية:

تتكون البطارية من ثلاثة مقاييس رئيسية تتوزع على ثمانية مقاييس فرعية:

١- مقاييس صعوبات التعلم النمائية.

٢- مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣- مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

مقاييس صعوبات التعلم النمائية وتتكون من خمس مقاييس:

أ- الانتباه.

ب- الإدراك السمعي.

ت- الإدراك البصري.

ث- الإدراك الحركي.

ج- الذاكرة.

مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية وتتكون من ثلاثة مقاييس:

أ- القراءة.

ب- الكتابة.

ت- الرياضيات.

الكفاءة السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

للتحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لمقياس صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم حيث أمكن التحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) بأكثر من طريقة حيث أمكن حساب الثبات بطريقة الفأكرونباخ والتجزئة النصفية، حيث أمكن حساب الصدق عن طريق صدق الاتساق الداخلي، ويمكن توضيح الثبات والصدق كما يلي:

جدول (١) ثبات الفاكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم (ن= ٤٠)

المتغيرات	الفاكرونباخ	التجزئة النصفية		
		معامل الارتباط	تصحيح أثر الطول	
			سبيرمان براون	جتمان
الانتباه	٠,٨٦٧	٠,٧٩١	٠,٨٨٤	٠,٨٨١
الإدراك السمعي	٠,٧٨٠	٠,٧٢٤	٠,٨٤٠	٠,٨٣٩
الإدراك البصري	٠,٨٢٨	٠,٧٨٨	٠,٨٨١	٠,٨٧٦
الإدراك الحركي	٠,٩١٨	٠,٥٩٤	٠,٧٤٥	٠,٧٢٩
الذاكرة	٠,٨٠٠	٠,٦٦٣	٠,٧٩٧	٠,٧٩٢
صعوبات التعلم النمائية	٠,٧٤٣	٠,٨٠٢	٠,٨٩٠	٠,٨٩٠
القراءة	٠,٧٢٢	٠,٦٧٦	٠,٨٠٧	٠,٧٩١
الكتابة	٠,٨٧٣	٠,٨٧٥	٠,٩٣٣	٠,٩٣٢
الرياضيات	٠,٨٥٢	٠,٩١٤	٠,٩٥٥	٠,٩٥١
صعوبات التعلم الأكاديمية	٠,٧٣٤	٠,٦٢٢	٠,٧٦٧	٠,٧٦٥

يتضح من خلال جدول (١) أن المقياس يتمتع بثبات الفاكرونباخ حيث بلغت قيمة الفاكرونباخ (٠,٨٦٧، ٠,٧٨٠، ٠,٨٢٨، ٠,٩١٨، ٠,٨٠٠، ٠,٧٤٣، ٠,٧٢٢، ٠,٨٧٣، ٠,٨٥٢، ٠,٧٣٤) لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعليم النمائية ككل، والقراء، والكتابة، والرياضيات، وصعوبات التعلم الأكاديمية ككل على التوالي، وكما يتسم المقياس بثبات التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (٠,٧٩١، ٠,٧٢٤، ٠,٧٨٨، ٠,٥٩٤، ٠,٦٦٣، ٠,٨٠٢، ٠,٦٧٦، ٠,٧٥٤، ٠,٨٧٥، ٠,٩١٤، ٠,٦٢٢) لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعليم النمائية ككل، والقراء، والكتابة، والرياضيات، وصعوبات التعلم الأكاديمية ككل على التوالي، وكما بلغ ثبات التجزئة الصفية بعد تصحيح أثر الطول للمقياس بمعادلة سبيرمان براون بلغ ثبات التجزئة النصفية (٠,٨٨٤، ٠,٨٤٠، ٠,٨٨١، ٠,٧٤٥، ٠,٧٩٧، ٠,٨٩٠، ٠,٨٠٧، ٠,٩٣٣، ٠,٩٥٥، ٠,٧٦٧) لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعليم النمائية ككل، والقراء، والكتابة، والرياضيات، وصعوبات التعلم الأكاديمية ككل على التوالي، وكما بلغ ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة جتمان (٠,٨٨١، ٠,٨٣٩، ٠,٨٧٦،

٠,٧٢٩، ٠,٧٩٢، ٠,٨٩٠، ٠,٧٩١، ٠,٩٣٢، ٠,٩٥١، ٠,٧٦٥) لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعليم النمائية ككل، والقراء، والكتابة، والرياضيات، وصعوبات التعلم الأكاديمية ككل على التوالي، وهي قيم جميعها تدل على ثبات جيد للمقياس مما يجعل الباحث مطمئن عند استخدام المقياس لدى عينة الدراسة الحالية.

وللتأكد من صدق المقياس أمكن حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجات الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، ويمكن توضيح ذلك من خلال جدول (٢)

جدول (٢) الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة الأساسية من ذوى صعوبات التعلم (ن= ٤٠)

المتغيرات	صعوبات التعلم النمائية	المتغيرات	صعوبات التعلم الأكاديمية
الانتباه	٠,٧٥٨	القراءة	٠,٧٨٩
الإدراك السمعي	٠,٨٤٢	الكتابة	٠,٨٦٩
الإدراك البصري	٠,٨٢٤		
الإدراك الحركي	٠,٧٤٩	الرياضيات	٠,٧٩٨
الذاكرة	٠,٨٤٧		

يتضح من خلال جدول (٢) المقياس يتسم بصدق الاتساق الداخلي للمقياس درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٧٥٨، ٠,٨٤٢، ٠,٨٢٤، ٠,٧٤٩، ٠,٨٤٧) لصعوبات التعلم النمائية وارتباطها بكل من لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة على التوالي، وكما بلغ معاملات الاتساق (٠,٧٨٩، ٠,٨٦٩، ٠,٧٩٨) لصعوبات التعلم الأكاديمية ككل وارتباطها بكل من القراء، والكتابة، والرياضيات على التوالي وهي قيم جميعها تدل على صدق مرتفع للمقياس الحالي لدى عينة الدراسة.

٢- مقياس أساسى: وهو المقياس الذى إستخدمه الباحث قبل تطبيق البرنامج وبعده وذلك للحكم على نتائج البرنامج وهو:

- اختبار التفكير الايجابى (إعداد/ عبد الستار ابراهيم ،٢٠١٠).

وصف المقياس:

يحتوى مقياس التفكير الايجابى على بيانات ديموغرافية لأفراد العينة كالصف الدراسى، ومستوى دخل الاسرة، والمستوى التعليمى لأم والمستوى التعليمى للأب، كما يحتوى المقياس على (١١٠) فقرة مقسمة بين (١٠) أبعاد.

أبعاد المقياس: يتكون مقياس التفكير الايجابى من (١٠) أبعاد (التوقعات الايجابية والتفاؤل، الضبط الانفعالى والتحكم فى العمليات العقلية العليا، وحب التعلم والتفتح المعرفى الصحى، الشعور العام بالرضا، التقبل الايجابى للاختلاف عن الاخرين، السماحة والاريحية، الذكاء الوجدانى، تقبل غير مشروط للجاز، تقبل المسؤولية الشخصية، المجازفة الايجابية).

تدرج الاستجابة للفقرات، يحتوى مقياس التفكير الايجابى على (١١٠) فقرة، كل فقرة تتكون من عبارتين (أ–ب) ، (أ) تعتبر عبارة إيجابية وتحسب بالدرجة (٢)، أما (ب) فتعتبر عبارة سلبية وتحسب بالدرجة (١)، بحيث تجمع الدرجات حسب إستجابات أفراد العينة فتكون مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة بناء على الدرجة الكلية للمقياس.

الكفاءة السيكومترية لمقياس التفكير الايجابى:

للتحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لمقياس التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم حيث أمكن التحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) بأكثر من طريقة حيث أمكن حساب الثبات بطريقة الفأكرونباخ والتجزئة النصفية، حيث أمكن حساب الصدق عن طريق صدق الاتساق الداخلي، ويمكن توضيح الثبات والصدق كما يلي،

جدول (٣) ثبات الفاكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم (ن= ٤٠)

المتغيرات	الفاكرونباخ	التجزئة النصفية		
		معامل الارتباط	تصحيح أثر الطول	
			سبيرمان براون	جتمان
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	٠,٨٦٧	٠,٧٩١	٠,٨٨٤	٠,٨٨١
الضبط الإنفعالي	٠,٧٨٠	٠,٧٢٤	٠,٨٤٠	٠,٨٣٩
حب التعلم	٠,٨٢٨	٠,٧٨٨	٠,٨٨١	٠,٨٧٦
الشعور العام بالرضا	٠,٩١٨	٠,٥٩٤	٠,٧٤٥	٠,٧٢٩
التقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين	٠,٨٤٣	٠,٧٥٤	٠,٨٦٠	٠,٨٥٨
السماحة والإيجابية	٠,٧٣١	٠,٦٤٣	٠,٧٨٣	٠,٧٨٢
الذكاء الوجداني	٠,٨١٨	٠,٦٥٢	٠,٧٩٠	٠,٧٨٤
تقبل غير مشروط للذات	٠,٨٧٣	٠,٨٠٥	٠,٨٩٢	٠,٨٩٢
تقبل المسؤلية الشخصية	٠,٨١٨	٠,٦٥٢	٠,٧٩٠	٠,٧٨٤
المجازفة الإيجابية	٠,٨٧٣	٠,٨٠٥	٠,٨٩٢	٠,٨٩٢
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	٠,٩٣٠	٠,٨٨٧	٠,٩٤٠	٠,٩٣٩

يتضح من خلال جدول (٣) أن المقياس يتمتع بثبات الفاكرونباخ حيث بلغت قيمة الفاكرونباخ (٠,٨٦٧، ٠,٧٨٠، ٠,٨٢٨، ٠,٩١٨، ٠,٨٤٣، ٠,٧٣١، ٠,٨١٨، ٠,٨٧٣، ٠,٨١٨، ٠,٨٧٣، ٠,٩٣٠) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤلية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي، وكما يتسم المقياس بثبات التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (٠,٧٩١، ٠,٧٢٤، ٠,٧٨٨، ٠,٥٩٤، ٠,٧٥٤، ٠,٦٤٣، ٠,٦٥٢، ٠,٨٠٥، ٠,٦٥٢، ٠,٨٠٥، ٠,٨٨٧) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤلية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي، وكما بلغ ثبات التجزئة الصفية بعد تصحيح أثر الطول للمقياس بمعادلة سبيرمان براون بلغ ثبات التجزئة النصفية (٠,٨٨٤، ٠,٨٤٠، ٠,٨٨١، ٠,٧٤٥، ٠,٨٦٠، ٠,٧٨٣، ٠,٧٩٠، ٠,٨٩٢، ٠,٧٩٠، ٠,٨٩٢، ٠,٧٩٠، ٠,٨٩٢، ٠,٩٤٠) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل،

والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤلية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي، وكما بلغ ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة جتمان (٠,٨٨١، ٠,٨٣٩، ٠,٨٧٦، ٠,٧٢٩، ٠,٨٥٨، ٠,٧٨٢، ٠,٧٨٤، ٠,٨٩٢، ٠,٧٨٤، ٠,٨٩٢، ٠,٩٣٩) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤلية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي، وهي قيم جميعها تدل على ثبات جيد للمقياس مما يجعل الباحث مطمئن عند استخدام المقياس لدى عينة الدراسة الحالية.

وللتأكد من صدق المقياس أمكن حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجات الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، ويمكن توضيح ذلك من خلال جدول (٤)

جدول (٤) الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التفكير الايجابى لدى عينة الدراسة الأساسية من ذوى صعوبات التعلم (ن= ٤٠)

المتغيرات	الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	٠,٨٦٧
الضبط الإنفعالي	٠,٨٧٦
حب التعلم	٠,٨٠١
الشعور العام بالرضا	٠,٧٥٩
التقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين	٠,٧٧٩
السماحة والإيجابية	٠,٨٥٤
الذكاء الوجداني	٠,٩١٤
تقبل غير مشروط للذات	٠,٨٧٩
تقبل المسؤلية الشخصية	٠,٧٥٩
المجازفة الإيجابية	٠,٨٥٠

يتضح من خلال جدول (٩) المقياس يتسم بصدق الاتساق الداخلي للمقياس درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٨٦٧، ٠,٨٧٦، ٠,٨٠١، ٠,٧٥٩، ٠,٧٧٩، ٠,٨٥٤، ٠,٩١٤، ٠,٨٧٩، ٠,٧٥٩، ٠,٨٥٠) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل

الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤلية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي وهي قيم جميعها تدل على صدق مرتفع للمقياس الحالي لدى عينة الدراسة.

- **البرنامج التعليمى القائم على نظري التعلم الاجتماعى: (إعداد الباحث).**

هو برنامج مخطط منظم فى ضوء أسس علميه تتحدد بمجموعه من الاجراءات والفنيات والاستراتيجيات والخبرات التى تستهدف لتقديم خدمات مباشرة وغير مباشرة فرديا وجماعيا لتنميه التفكير الايجابى والدافعية للانجاز لدى عينه الدراسة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم. وهو مجموعة من الانشطة المخطط لها بطريقة نظامية، بحيث تتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية، تقدم لمجموعة من الدارسين، ويحتوى البرنامج على مجموعة من الاهداف والمحتوى والانشطة والوسائل، وادوات التقويم. (سوسن شاهين،٢٠٠٩).

وعرفه البحث إجرائيًا بأنه عملية ايجاد مواصفات تفصيلية لمحتوى تعليمى معين في ضوء نظرية التعلم الاجتماعية وفنياتها، بحيث يمكن من خلالها التغلب على صعوبات التعلم وبالتالى ارتفاع التفكير الايجابى لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

الهدف العام للبرنامج:

- يهدف البرنامج الحالى الى تنميه التفكير الايجابى الطلاب ذوى صعوبات التعلم مما يساهم فى تحسين قدراتهم على التفاعل الايجابى الاجتماعى ويجعل منهم طلاب متوافقين اجتماعيًا ونفسيًا من خلال تقديم بعض التدريبات والفنيات التعليمية التى تساعد على تحقيق الاهداف الرئيسية للبرنامج.
- يقوم هذا البرنامج على إستخدام قواعد وقوانين نظرية التعلم الاجتماعية والتى يمكن من خلالها مساعدة الطلاب ذوى صعوبات التعلم على تنمية التفكير الايجابى لديهم.
- حيث تعد نظرية التعلم الاجتماعى من النظريات التى تؤكد ان السلوك الاجتماعي دائمًا تفاعل بين شخصين أو أكثر، وينشأ هذا السلوك عن تفاعل مجموعة من العوامل الشخصية مع مجموعة من العوامل البيئية، وير ألبرت باندورا ان السلوك الاجتماعى يميل إلى التصرف بعدوانية في موقف معين من الممكن أن يكون عدائيًا في كثير من المواقف المشابهة، وان الانسان كائن إجتماعى يعيش ضمن مجموعات من الافراد يتفاعل معها ويؤثر فيها، وبذلك

فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الافراد الاخرين ويعمل على تعلمها عن طريق الملاحظة والتقليد (عماد الزغول، ٢٠١٠).

- وتشير نظرية التعلم الإجتماعى إلى أن الكثير من التعلم يحدث إجتماعيًا من خلال عمليات غير متضمنة في التعلم الإجرائى فالأفراد يتعلمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الإجتماعى، فهم يتعلمون إجتماعيًا دون حاجة إلى تلقى معززات مباشرة، فنحن نكتسب الكثير من السلوكيات من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وقراءة المجلات ومشاهدة البرامج التليفزيونية. (محمد محروس الشناوى، ٢٠١٧).
- تم تصميم البرنامج التعليمى لمجموعة من الطلاب من ذوى صعوبات التعلم تتراوح اعمارهم ما بين (١٣-١٦) سنة، وقد تم مراعات ان يكونوا من نفس البيئة الاجتماعية ونفس المستوى الاقتصادى، وهم من صفوف المرحلة الاعدادية، وتم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية.
- المدى الزمنى للبرنامج:
- تم تطبيق البرنامج التعليمى في زمن قدره (١٣ أسبوع) بمعدل جلستان في الاسبوع.
- وتكون البرنامج من خمسة وعشرون جلسة لمدة (٨) اسابيع بواقع ثلاث جلسات في الاسبوع وكل جلسة مدتها (٦٠) دقيقه.

نتائج الدراسة:

نتيجة الفرض الأول: والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم**" ، وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحث من استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات المرتبطة (ت) بهدف التعرُّف على طبيعة الفروق الإحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، ومقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، ويمكن توضيح الفروق بين المتوسطات الحسابية كما هو في جدول (٥).

- **جدول (٥) الفروق بين المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، ومقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٠)**

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة	مستوى	اتجاه
	م	ع	م	ع	ت	الدلالة	الفروق
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	٦,٩٥	١,٦٤	١١,٢٥	١,٥٩	٨,٤٣٧	٠,٠٠١	القياس البعدي
الضبط الإنفعالي	٨,١٥	١,٥٣	١٣,٣	١,٩٨	٩,٢١٣	٠,٠٠١	القياس البعدي
حب التعلم	٩	١,٣٨	١٤,٢	١,٧٠	١٠,٦١٤	٠,٠٠١	القياس البعدي
الشعور العام بالرضا	٨,٣٥	١,٣٥	١٤,١	١,٤٥	١٢,٩٩٩	٠,٠٠١	القياس البعدي
التقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين	٩,٠٥	١,٣٩	١٥,٧	١,٤٩	١٤,٥٧١	٠,٠٠١	القياس البعدي
السماحة والإيجابية	٧,٦٥	١,١٤	١٤,٣	١,٣٨	١٦,٦٣٢	٠,٠٠١	القياس البعدي
الذكاء الوجداني	٨,٩	١,٠٧	١٣,٩٥	١,٤٧	١٢,٤٢٧	٠,٠٠١	القياس البعدي
تقبل غير مشروط للذات	١٣,٨٥	٢,٦٨	٢٣,٦٥	٢,٧٢	١١,٤٧٦	٠,٠٠١	القياس البعدي
تقبل المسؤلية الشخصية	٧,٠٥	١,٤٣	١٢,٢	١,٥١	١١,٠٧٦	٠,٠٠١	القياس البعدي
المجازفة الإيجابية	٧,٦٥	١,٢٣	١٣,٤٥	١,٥٤	١٣,١٨٨	٠,٠٠١	القياس البعدي
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	٨٦,٦	٤,٨٢	١٤٦,١٠	٦,٥٧	٣٢,٦٦٨	٠,٠٠١	القياس البعدي

يتضح من خلال جدول (٥) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية (ت) للمقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم كانت دالة، وبالنسبة لمقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية فقد بلغت قيمة ت (٨,٤٣٧، ٩,٢١٣، ١٠,٦١٤، ١٢,٩٩٩، ١٤,٥٧١، ١٦,٦٣٢، ١٢,٤٢٧، ١١,٤٧٦، ١١,٠٧٦، ١٣,١٨٨، ٣٢,٦٦٨) لمتغيرات التوقعات الإيجابية

والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤلية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي وهي قيم جميعها دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ في اتجاه القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

تشير نتائج هذا الفرض الى انه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم** مما يؤكد على نجاح البرنامج التعليمى فى تنميه التفكير الايجابى والدافعية للانجاز لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

نتيجة الفرض الثاني: والذي ينص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم**" ، وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحث من استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات المرتبطة (ت) بهدف التعرُّف على طبيعة الفروق الإحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، ويمكن توضيح الفروق بين المتوسطات الحسابية كما هو في جدول (٦).

جدول (٦) الفروق بين المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، ومقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٠)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة	مستوى	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع	ت	الدلالة	
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	٧,٣٥	١,٤٢	٦,٦٥	١,٣٩	١,٦٩١	غير دال	–
الضبط الإنفعالي	٨,٥٥	١,٩٦	٧,٥	١,٧٩	١,٧٦٩	غير دال	–
حب التعلم	٩,١٥	٢,١٣	٧,٩٥	١,٩٠	١,٨٧٦	غير دال	–
الشعور العام بالرضا	٨,٩٠	٢,١٠	٧,٩٥	١,٩٣	١,٦٤٥	غير دال	–
التقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين	٨,٤٥	٢,٠٣	٧,٦	٢,٢١	١,٤٦٦	غير دال	–
السماحة والإيجابية	٨,٣٥	٢,٢١	٧,٥٥	١,٦٧	١,٢٩٣	غير دال	–
الذكاء الوجداني	٩,٠٥	١,٩٦	٨,٢	١,٧٠	١,٤٦٤	غير دال	–
تقبل غير مشروط للذات	١٣,٥	٢,٩١	١٢	٢,٥١	١,٧٤٤	غير دال	–
تقبل المسؤلية الشخصية	٧,٣	١,٨٤	٧	١,٩٧	٠,٤٩٧	غير دال	–
المجازفة الإيجابية	٨,٣٥	١,٨٧	٨	١,٦٩	٠,٦٢١	غير دال	–
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	٩٠,٥	٧,٣٨	٨٠,٤	٧,٤٠	١,٩٤٢	غير دال	–

يتضح من خلال جدول (٦) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية (ت) للمقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم حيث كانت الفروق غير دالة، وبالنسبة لمقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية فقد بلغت قيمة ت (١,٦٩١، ١,٧٦٩، ١,٨٧٦، ١,٦٤٥، ١,٤٦٦، ١,٢٩٣، ١,٤٦٤، ١,٧٤٤، ٠,٤٩٧، ٠,٦٢١، ١,٩٤٢) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل

المسؤلية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي وهي قيم جميعها غير دال عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي لدى المجموعة الضابطة وهي قيم جميعها غير دال عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي لدى المجموعة الضابطة. مما يعطي مؤشر بأن المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج مما ترتب على عدم وجود تحسن نظرًا إلى عدم تطبيق البرنامج.

توصيات الدراسة:

اذا جاز للباحث أن يستند الى ما انتهت اليه الدراسة الحالية من نتائج فانه يقدم فى ضوء الدراسة ومشكلتها واهميتها والاطار النظرى لها عدد من التوصيات والتطبيقات التربويه التى يمكن ان تفيد فى البرامج المقترحه لذوى صعوبات التعلم هذا وتتضمن هذه التوصيات والتطبيقات ما يلى:

- العمل على توفير الخدمات والارشادات النفسية وتعميمها فى صورها العلاجية والتشجيعيه والوقائية لذوى صعوبات التعلم بحيث تهدف لمساعدتهم على التخلص مما يواجهونه من مشكلات واحباطات واضطرابات نفسية تعيقهم عن تحقيق مستوى جيد من الصحه النفسية.
- ضرورة تفعيل وتطبيق البرامج السلوكيه والتدريبيه والارشادية التى أثبتت الدراسات العلمية فاعليتها مع ذوى صعوبات التعلم.
- أهميه اعداد برامج متنوعه تستهدف تنمية التفكير الإيجابي بأبعاده المختلفه لذوى صعوبات التعلم لمساعده على التفاعل الإيجابي وتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى.
- تنفيذ البرنامج المقترح لتنمية التفكير الإيجابي على عينات أكبر من ذوى صعوبات التعلم للتحقق من امكانية تعميمه.

البحوث المقترحة:

أ- فعاليه برنامج تدريبى لتنميه أساليب التفكير ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

ب- العلاقه بين التفكير الإيجابي لأسر ذوى صعوبات التعلم وابداع ابنائهم من ذوى صعوبات التعلم.

ت- فعاليه برنامج تدريبى لتنمية التفكير الإيجابي لدى أسر ذوى صعوبات التعلم.

ث- العلاقه بين التفكير الإيجابي والتوافق النفسى والاجتماعى لدى ذوى صعوبات التعلم.

المراجع:

ابراهيم الفقى.(٢٠١١). **قوة التفكير**، القاهره، دار سما للنشر والتوزيع.

أسماء محمد عدلان.(٢٠١٥). أثر برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير الإيجابى في تنمية الثقة بالنفس والتفاؤل والمرونة الفكرية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج(٢٣)، ع(٢)، ٢٩٥-٣٣٣.

أمال صادق، فؤاد أبو حطب. (١٩٩٦). **علم النفس التربوى**، ط٥، مكتبه الانجلو المصريه، القاهره.

أمانى السيد عوض محمد.(٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة، المعرضين لخطر صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أمل محمد حسونة.(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتنمية بعض خصائص التفكير الايجابى لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية رياض الأطفال، كلية رياض الاطفال ، جامعة بورسعيد، ع(٧)، ٢٣٣- ٣٢٥.

جمال الخطيب.(٢٠٠٧). **مقدمه فى تعليم الطلبه ذوى الحاجات الخاصه**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.الأردن.

جمال الخطيب، منى الحديدى.(١٩٩٨). ***مناهج واساليب التدريس فى التربيه الخاص***،الشارقه، الإمارات العربيه المتحده.

جمال عطية فايد.(٢٠٠٣). ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة. مفاهيم وأرقام، **مجلة رعاية وتنمية الطفولة**، جامعة المنصورة، ١(١)، ٢٩٣-٣٠٤.

جمال مثقال القاسم .(٢٠٠٠) . **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء،عمان.

جمال محمد الخطيب.(٢٠٠٣).**تعديل السلوك الإنسانى**،عمان، دار حنين.

جودت عزت عبد الهادى.(٢٠٠٧). **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

خالد محمد أبوشعيرة، ثائر أحمد غبارى.(٢٠٠٩). **سيكولوجيا النمو الإنسانى، بين الطفولة والمراهقة**، مكتبة المجتمع العربى، الأردن،عمان.

ريما خضر، سعاد محمد .(٢٠٠٧). **صعوبات التعلم**، دار البداية ، عمان، الأردن.

زياد بركات.(٢٠٠٦). التفكير الايجابى والسلبى لدى طلبه الجامعه دراسه ميدانيه فى ضوء بعض المتغيرات ، ***مجله كليه التربيه بجامعه القدس المفتوحه***، عدد(٣)، مجلد(٢)، ص ١. ٤١.

سامية لطفى الأنصارى.(٢٠١٢).التفكير الإيجابى "إستراتيجياته وتطبيقاته".**المجلة المصرية للدراسات النفسي**ة،٢٢(٧٤)، ٥-٢٢.

سوسن شاهين الشخريتى.(٢٠٠٩). أثر برنامج مقترح فى تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسى بمدارس وكالة الغوث الدولية بشمال غزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة

السيد عبد الحميد سليمان.(٢٠١٠) . صعوبات التعلم تاريخها. مفهومها. تشخيصها. علاجها ، القاهرة، دار الفكر العربي.

السيد عبد الحميد سليمان.(١٩٩٢). دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، **رسالة ماجستير**. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

عبد الكريم بلحاج. (٢٠٠١). التعلم الاجتماعي، نظرية في التعزيزات والتوقعات، **مجلة سيكولوجية التربية**، كلية التربية،المغرب، ع ٢. ١١٥-١٣١.

عبد المنعم الحفنى.(٢٠٠٣). ***الموسوعه النفسيه لعلم النفس والطب النفسى فى حياتنا اليوميه***، مكتبه مدبولى، القاهرة.

عبدالمجيد النشواتى.(٢٠٠٥). **علم النفس التربوى**، مؤسسة الرسالة، بيروت.

عزة مختار الدعدع، سمير عبد الله أبومغلى.(٢٠٠٠). **تعليم الطفل بطء التعلم**، دار الفكر للانتاج والتوزيع، عمان، الأردن.

عماد عبد الرحيم الزغول.(٢٠١٠). **نظريات التعلم**، دار الوفاء، عمان.

فتحى مصطفى الزيات.(٢٠٠٠). **صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

فتحى مصطفى الزيات.(٢٠٠١).**علم النفس المعرفى الجزء الأول دراسات وبحوث**، دار الجامعات، ط١، القاهرة.

الفرحاتى السيد.(٢٠٠٥). **سيكولوجية العجز المتعلم – مفاهيم – نظريات – تطبيقات**، المكتب الجامعى الحديث، القاهرة.

قحطان أحمد الظاهر.(٢٠٠٤). **صعوبات التعلم**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

لورانس (٢٠٠٤) : **كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي (دليل الاباء للذكاء العاطفي)** ، مكتبة جرير، القاهرة.

محمد احمد خطاب.(٢٠٠٢). **التفاعل الصفي** ، دار الشروق، عمان.

محمد محروس الشناوى (٢٠١٧). **نظريات الارشاد والعلاج النفسى موسوعه الارشاد والعلاج النفسى**. دار غريب للطباعه والتوزيع والنشر. القاهره.

محمد نجيب احمد الصبوة.(٢٠٠٨). علم النفس الإيجابى. تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له. ***مجله علم النفس***، (٧٦– ٧٩)اكتوبر ٢٠٠٧– اكتوبر ٢٠٠٨، الهيئه المصريه العامه للكتاب، القاهره.

ميادة محمد إبراهيم.(٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادى قائم على نظرية التعلم الإجتماعى فى تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم،**مجلة كلية التربية**،(٢٠)،٥٢٣– ٦٢٠.

نبيل عبد الهادى.(٢٠٠٠). **بطء التعلم وصعوباته**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

وجدي عبد اللطيف زيدان. (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية (جامعة بنها)** ، القاهرة. ٢٧ج،ع (١٠٦)، ١–٢٢.

ولاء حسين حسن.(٢٠١٢). الخصائص المعرفيه والنفسيه الفارقه للطلاب المراهقين ذوى التفكير الايجابى والتفكير السلبى ، ***رسالة ماجستير غير منشورة*** ، معهد الدراسات التربويه، جامعه القاهره.

يحى أحمد القبالى.(٢٠٠٨). الإضرابات السلوكية والإنفعالية، دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان.

يوسف محيلان سلطان.(٢٠٠٧). أثر التدريب على التفكير الايجابى واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى علاج التأخر الدراسى لدى عينه من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بدوله الكويت، **رسالة دكتوراه**. كلية التربية للعلوم الانسانية. جامعة كربلاء.

thinking. proquest- Anthony,f. (2010). The positive and negative sissertation. abstracts,no 0882, pp.40- 96.

Bagès, C., & Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evalua-

Bagès, C., & Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evalua-

Bagès, C., Verniers, C., & Martinot, D. (2016). Virtues of a hardworking role model to improve girls' mathematics perfor-

Bagès, C., Verniers, C., & Martinot, D. (2016). Virtues of a hardworking role model to improve girls' mathematics perfor-

Bamford, C. D. (2009). *Looking on the bright side: The influences of age and optimism on children's reasoning about positive and negative thinking* (Doctoral dissertation, University Of California Davis).

Carr, A.(2004). Positive Psychology: the scince of happiness and human strengths Hove and New York: Brunner – Rutledge.

Chandler, S.(2004). 100 Way to Motivate yourself: change your Life forever. New Jersey. : Career Press.

Davis, T. W., & Luthans, F. A. (2004). A social learning approach to organization behavior. *Academy of Management Review, 5*, 281–290.

Elliott, S. N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. (2000). Educational psychology: Effective teaching, effective learning (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill College.

Jarrar, A. G. (2013). Positive Thinking & Good Citizenship Culture: From the Jordanian Universities Students' Points of View. *International Education Studies*, *6*(4), 183.

Kauffman, S. (2007). A Correlation Research on Types of Temperament and Relative Learning Disabilities , Psychological Science, New York: Academic Press. (USA). Vol.27(5). 1091-1094.

Lerner, J, W. (2000), ***Learning Disabilities Theories, Diagnosis, And Teaching Strategies****. Boston: Houghton Mifflin Company.*

Lewis, Keith A.(2000).Enhancing Splling Performance in Student With leaming Disabilities. Journal of Behavioral Education,v 15 n3 pp 16.

Nolet, V & Tindal, G. (2005). Instruction and learning middle school glasses: Implication for students with disabilities. Journal of Special Education, 28(2), 166-187.

Santrock, J. W. (2008). ***A topical approach to lifespan development*****.** New York, NY: McGraw-Hill Inc.

Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.

Shaw, S; Grimes, D & Bulman, T. (2015). Educating slow learner: Are Charter School Their educational Successes. The Charter School s Resource Journal, 11(2), 10- 19.

Stallard, P. (2003). *Think good-feel good: A cognitive behaviour therapy workbook for children and young people*. John Wiley & Sons.

Subrmaniam, V & Abdullah, S. (2009). Effectiveness of the selected techniques in enhancing the achievement in science among the children with learning disabilities: sharing experiences. US-China Review, 6(9), 67-84.

ملخص البحث باللغة الإنجليزية:

Abstract The current research aimed to find out the effectiveness of an educational program based on social learning theory in developing positive thinking among a sample of people with learning disabilities.) as an experimental group, (20) as a control group, and the following scales were used: Stanford-Binet scale, fourth picture (prepared / Louis Malika, 1998), a battery of diagnostic assessment scales for learning difficulties (prepared / Fathi Mustafa Al-Zayyat, 2007), thinking scale Positive (prepared by / Abdel Sattar Ibrahim, 2010), a program based on social learning theory to develop positive thinking among people with learning difficulties (prepared by the researcher), and the results revealed that there are statistically significant differences between the pre and post measurement of the experimental group on the scale of positive thinking and its sub-dimensions, with The study sample of people with learning disabilities, there are no statistically significant differences between the pre and post measurement of the control group on the scale of positive thinking and its sub-dimensions among the study sample of people with learning disabilities, which confirms the success of the educational program in developing positive thinking and motivation for achievement among students with learning disabilities.

Keywords: Program, social learning theory, positive thinking, learning difficulties.